

Welche Rolle spielen Rollenspiele? – Überlegungen zu Stellenwert, Inhalt und Methodik der Kommunikationsausbildung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Markus Gerteis

Zusammenfassung Aufgrund der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich heute stärker an beruflichen Kompetenzen als an klassischen Fächern orientiert, wird postuliert, dass an die Stelle der fächerorientierten Didaktiken (z.B. Psychologie) spezifische Themen-Didaktiken treten sollten. Diese sollten theoretisch und empirisch fundierte Angaben zu Stellenwert, Sachstruktur und Unterrichtsmethoden machen können. Es wird aufgezeigt, welche Aussagen diesbezüglich für die Kommunikationsausbildung zum jetzigen Zeitpunkt möglich sind und wo noch Reflexions- und Forschungsbedarf besteht. Abschliessend wird für den Methodenbereich die besondere Bedeutung des Rollenspiels aufgrund von pädagogisch-psychologischen Argumenten herausgearbeitet.

What is the role of role-play? Reflection on the role, content and methodology of communication-training in teacher education

Abstract In tertiary teacher-education today, the focus is more on vocational skills than on classical subjects. It is postulated that subject didactics, (e.g. psychology), should be replaced by topic-didactics. These should provide both theoretically and empirically based information on their significance, structure and teaching methods. With regard to communication-training, it will be identified which statements are possible at this point in time, and also where more reflection and research is needed. Finally, considering the specific significance of role-play, it is particularly important that the method range is chosen through reflection based on pedagogical-psychological arguments.

1 Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfordert eine spezifische Didaktik der Kommunikationsausbildung

Mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde die Fachlogik zugunsten einer professionsorientierten Themenlogik insbesondere in Erziehungswissenschaften, der Psychologie und der Allgemeinen Didaktik partiell aufgegeben. Es wird nun nicht mehr «Psychologie» oder «Pädagogik» unterrichtet, sondern es werden spezifische Kursthemen angeboten wie «Beurteilen», «Beobachten» oder «Kommunikation», die sich in der Regel an beruflichen Standards oder Kompetenzen orientieren (vgl. Oelkers & Reusser, 2008). So lässt sich ein Kurs zum Thema «Kommunikation» gleichzeitig in der Allgemeinen Didaktik (z.B. Dubs, 1995: Fragen im Lehrgespräch), der Pädagogik (z.B. Göckel, 2000: Erziehung und Klassenführung) und der Psycholo-

gie (z.B. Henning & Ehinger, 1999; Schnebel, 2007: Beratungs- und Elterngespräche) verorten. Durch die Ausrichtung an Erfordernissen des Berufs erfahren einzelne Themen einerseits eine stärkere Gewichtung innerhalb der Ausbildung und werden nicht mehr nur als Teilaspekte eines Fachgebietes, sondern als eigenständige Kompetenzbereiche begriffen, andererseits müssen sie auch breiter gefasst werden, um sämtliche Aspekte des Themas abzubilden. Diese Neuausrichtung verlangt nach einer Weiterentwicklung der didaktischen Zugänge. Wurde bislang innerhalb der Fachdidaktiken in einer Fachlogik gedacht (z.B. Bertschy, 2004), so müssten nun die Reflexion und die Forschung stärker in Richtung spezifischer Inhalte und Kompetenzen gehen, die nicht mehr eindeutig einem Fach zugeordnet werden können (vgl. dazu auch Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, 2008). Bezogen auf die Kommunikationsausbildung stellt sich die Frage, mit welchen Unterrichtsinhalten und -methoden man professionelle Performanz und zugrunde liegende Kompetenzen (Heid, 2007) bei angehenden Lehrpersonen effizient fördern kann. In dieser Hinsicht besteht auf die Kommunikationsausbildung bezogen noch Reflexions- und Forschungsbedarf.

Im Zuge der Bolognareform werden vermehrt überfachliche Kompetenzen – unter die auch kommunikative Fertigkeiten fallen – ins Blickfeld genommen (Meijers et al., 2005) und hierzu didaktische Überlegungen angestellt (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, 2008). Dabei wird das jeweilige Fachwissen (z. B. Mathematik) als zentraler Lerninhalt begriffen und deshalb bei Aspekten der Kommunikation von überfachlichen Kompetenzen gesprochen. Kommunikationsfertigkeiten können angesichts der Tatsache, dass stärker auf spezifisches Berufshandeln hin ausgebildet wird, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht im gleichen Sinn als rein überfachliche Kompetenzen betrachtet werden. Dies wird am Beispiel der Kompetenz «Konfliktmanagement» (ebd., S. 57) deutlich, welche in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Regel der allgemeinen Kommunikationsausbildung subsumiert wird. Explizite Bearbeitungsformen wie die Analyse von Konflikt-Fallbeispielen werden in universitären Grundstudiengängen als «kaum angebracht» (ebd., S. 57) betrachtet. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt das Bearbeiten von Konflikten aber eine zentrale Berufskompetenz dar und erhält dadurch einen anderen Status als in einer universitären Fachausbildung. Auch für den Bereich der «Kommunikationstechnik» wird deutlich, dass hinter dieser überfachlichen Kompetenz ein anderes Konzept steht, als es in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verwendet wird. Aspekte wie «Präsentieren» oder «Diskussionsleitung» sind kaum vergleichbar mit Grundaufgaben von Lehrpersonen wie «Feedbackgeben» oder «Beraten», die zum eigentlichen Fachwissen gehören. Deswegen dürften auch die Ansprüche an Lehrpersonen bezüglich dieser Kompetenzen grösser und differenzierter sein, als bei einem Wissenschaftler oder einer Wissenschaftlerin, der seine bzw. die ihre Forschungsergebnisse in einem Kolloquium präsentieren muss, wodurch die präsentierten didaktischen Zugänge nicht automatisch auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung übertragen werden können. Beispielsweise stellt sich die Frage nach direkter oder indirekter Förderung nicht in gleichem Masse. Direkte Förderung ist für den Erwerb der Kommunikationskompetenz für angehende Lehrpersonen unabdingbar. Eine indi-

rekte Förderung wird höchstens im Sinne einer didaktischen Spirale zur Festigung des erworbenen Könnens in Betracht zu ziehen sein.

Die Überlegungen zur Didaktik überfachlicher Kompetenzen können durchaus fruchtbare Denkanstöße für eine Kommunikationsdidaktik liefern, sind aber letztlich zu wenig professionstypisch und themenspezifisch.

Der vorliegende Artikel möchte einen ersten Beitrag zu einer eigenständigen Kommunikationsdidaktik leisten, indem im Sinne von Duit (2004) systematisch auf folgende Fragen eingegangen wird:

- a) Welchen Stellenwert soll Kommunikation (in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung) einnehmen? (Didaktische Wertanalyse)
- b) Welche Inhalte können als relevant betrachtet werden? (Fachliche Klärung/Sachstruktur)
- c) Welche Unterrichtsmethoden sind effizient und theoretisch begründet? (Empirische Unterrichtsforschung und Pädagogische Psychologie).

2 Stellenwert des Themas «Kommunikation» in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Hinweise darauf, ob angehende Lehrpersonen in Kommunikation ausgebildet werden sollen, finden sich bei Kiper (2003), die den Stellenwert der Grundwissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung reflektiert. Sie stellt in drei Ansätzen dar, wie die Grundwissenschaften in ein Curriculum integriert werden könnten. Unter die empirisch-erziehungswissenschaftlichen Theorien subsumiert sie einer disziplinären Logik (1) folgend auch die Interaktions- und Kommunikationstheorien. Auch in der interdisziplinären Perspektive (2) werden Interaktion und Kommunikation aufgeführt. Orientiert man sich an beruflichen Kompetenzen und nimmt damit eine berufs- und handlungsfeldorientierte Sicht (3) ein, so wird technologisches Wissen fokussiert, das steuernd auf einzelne «Handlungsformen» (Kiper, 2003, S. 349) einwirkt. Als Beispiel für eine solche Handlungsform wird u. a. die Beratung angeführt, die dem Themengebiet Kommunikation zuzurechnen ist. Die Auswahl von kommunikationspsychologischen Inhalten in einem Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist kompatibel mit allen drei möglichen Begründungsorientierungen.

Dutke und Singleton (2006) haben einen empirischen Zugang gewählt und untersucht, welche psychologischen Inhalte von Lehrpersonen als relevant für den Lehrberuf betrachtet werden. Es wurde dabei unterschieden zwischen Relevanz für Aus- oder Weiterbildung. Dem Curricularbereich «Intervention und Beratung», zu dem auch die Kommunikationspsychologie zu zählen wäre, wurde dabei die grösste Wichtigkeit beigemessen. Allerdings sei erwähnt, dass die Lehrpersonen diesen Bereich eher der Weiterbildung zugeordnet hatten. Nichtsdestotrotz lässt sich ableiten, dass die Kom-

munikation aus Sicht von Praktikerinnen und Praktikern ein relevantes Thema in der Lehrpersonenaus- bzw. -weiterbildung ist.

Der theoretisch und empirisch eruierte Stellenwert spiegelt sich auch in der Praxis wider. So weisen die Curricula der meisten Pädagogischen Hochschulen kommunikationspsychologische Kurse auf (z. B. Bern, Freiburg, Nordwestschweiz, Zentralschweiz, Zürich). Dies stimmt überein mit gängigen Standards für den Lehrberuf (z. B. Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium, 1992). Die Bedeutung des Themas allgemein für die Hochschulstufe lässt sich auch aus dem erwähnten Dossier «Überfachliche Kompetenzen» (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, 2008) ersehen.

Obwohl der Kommunikationsausbildung ein hoher Stellenwert beigemessen wird, ist der inhaltliche Fokus in der bestehenden Praxis nicht einheitlich ausgestaltet. So finden sich in den Kurs- und Lehrplänen der Pädagogischen Hochschulen wie auch in der Fachliteratur verschiedene theoretische Zugänge und Modelle. Es stellt sich damit die Frage nach einer logisch begründeten und objektiv geteilten Sachstruktur.

3 Sachstruktur einer Kommunikationsausbildung für Lehrpersonen

Unter der Prämisse, dass in der Fachliteratur häufig zitierte oder verwendete Modelle Relevanz besitzen, kann über die Analyse der Publikationen annäherungsweise eruiert werden, welche Theorien und Techniken in der Kommunikationsausbildung vermittelt werden sollten, auch wenn dadurch über den Bildungswert dieser Modelle noch keine abschliessenden Aussagen gemacht werden können. Man findet sowohl mono- als auch multitheoretische Konzepte. Aich (2008) legt seinem Kommunikationstraining monotheoretisch die Transaktionsanalyse zugrunde. Andere Autoren beziehen sich auf verschiedene Modelle, die vorwiegend dem humanistischen und dem systemischen Paradigma zuzuordnen sind (z. B. Pallasch & Kölln, 2002). Henning und Ehinger (1999) orientieren sich stark an systemischen Konzepten (z. B. Systemische Fragen), beziehen aber auch das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun (2000) und die Transaktionsanalyse mit ein. Summarisch betrachtet werden folgende Kommunikations-Modelle in der pädagogischen und psychologischen Literatur häufig verwendet:

- 4-Ohren-Modell von Schulz von Thun (z. B. Henning & Ehinger, 1999; Leupold, 2004; Mienert & Vorholz, 2007),
- Aktives Zuhören nach Rogers (z. B. Leupold, 2004; Gordon, 2006; Henninger & Mandl, 2003; Bachmair et al., 1999),
- Transaktionsanalyse (z. B. Flammer, 2001; Aich, 2008; Henning & Ehinger, 1999),
- Systemisches Fragen (z. B. Henning & Ehinger, 1999; Schnebel, 2007; Spiess, 2000; Palmowski, 1995),
- Ich-Botschaften nach Gordon (z. B. Leupold, 2004; Gordon, 2006; Mienert & Vorholz, 2007),

- Konfliktlösen nach Gordon (z.B. Gordon, 2006; Leupold, 2004; Mienert & Vorholz, 2007),
- Feedback geben und aufnehmen (z.B. Brunner, 2001; Bachmair et al., 1999),
- Themenzentrierte Interaktion nach Cohn (z.B. Leupold, 2004; Flammer, 2001),
- Axiome der Kommunikation (z.B. Watzlawick et al., 2000; Bachmair et al., 1999).

Diese Modelle scheinen bedeutsam, vielleicht auch praxisrelevant für die Lehrpersonenausbildung. Meistens wird mit diesen Modellen im Hinblick auf technologisches Wissen und/oder eine Auseinandersetzung mit Grundhaltungen gearbeitet. Im Prinzip wäre es aber auch möglich (zusätzlich) eine entwicklungspsychologische (vgl. Fuhr & Gemmler-Fuhr, 2004, zur Systematik von Kommunikationsentwicklungsstufen) oder eine stärker wissenschaftsorientierte Perspektive (vgl. Richert, 2005, zu empirischen Fakten zum Feedbackprozess) einzunehmen. Aufgrund der begrenzten Ausbildungszeit bietet sich dies jedoch eher als eine Möglichkeit der Unterrichtsdifferenzierung (Anreicherung) an. Es ist bislang jedoch unklar, welche Kommunikationsmodelle für eine professionelle Lehrperson unabdingbar sind und ob es besser ist, sich an allen in der Literatur verwendeten Modellen zu orientieren oder sich auf einzelne Modelle zu konzentrieren und diese dafür vertiefter zu behandeln (vgl. die Akzentsetzung bei Aich, 2008).

Nach diesen Überlegungen zu möglichen Inhalten soll auf die Frage nach der Art der Vermittlung der beschriebenen Inhalte eingegangen werden.

4 Methodik der Kommunikationsausbildung und Bedeutung des Rollenspiels

Verschiedene Autoren haben Publikationen mit konkreten Übungsvorschlägen unterbreitet und zur theoretischen Verortung vorwiegend kommunikationspsychologische Theorien herangezogen (z.B. Pallasch & Kölln, 2002; Bachmair et al., 1999). Lernpsychologische Grundlagen oder Effizienzstudien fehlen weitgehend (ausser für den therapeutischen Bereich: z.B. Sachse & Takens, 2004). In der Kommunikationsliteratur wird ausserdem nur ungenügend zwischen verschiedenen Zielgruppen unterschieden.

Einen Vorschlag für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung legt Aich (2008) vor, der aber einseitig in der Transaktionsanalyse verortet ist und bei dem die Effizienz des Trainings lediglich anhand von Einzelfalldarstellungen belegt und nicht lernpsychologisch hergeleitet wird. Des Weiteren wurden Kommunikationstechniken im Rahmen allgemeiner Lehrpersonentrainings geschult und auch evaluiert (z.B. Tennstädt, Krause, Humpert & Dann, 1987), was jedoch keine Aussagen über die Effizienz von spezifischen Kommunikationskursen oder einzelnen Methoden zulässt. Eine lerntheoretische Fundierung legen erstmals Henninger und Mandl (2003) vor. Sie beziehen sich dabei auf konstruktivistische Lernmodelle und insbesondere auf den Ansatz der Cognitive Apprenticeship.

Sie entwickelten ein Training, das den Schwerpunkt auf die computerbasierte Analyse von Kommunikationssituationen legt. Die konkrete Anwendung von Kommunikationstechniken in situ wird dabei allerdings kaum trainiert und es stellt sich die Frage nach dem erfolgreichen Transfer in die Praxis.

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde eingehend über die Kluft zwischen Theorie und Praxis reflektiert (z.B. Wahl, 2001). Kommunikationstheorien müssen in komplexen und dynamischen Situationen angewendet werden können. Henninger und Mandl (2003) führen aus, dass es für professionell kommunikatives Handeln zuerst einer De-Automatisierung bisherigen Handelns bedarf. Dies erschwert den Transfer in die Praxis. Das Rollenspiel gilt als Standardmethode bei verhaltenstherapeutischen Interventionen, die dazu dienen, neues Verhalten aufzubauen, obwohl eine umfassende empirische Effizienzprüfung auch hier noch aussteht (Fliegel et al., 1998). Benien (2002) unterscheidet für den therapeutischen Kontext zwischen diagnostischen und übenden Rollenspielen und weist für Letztere auch auf die Bedeutung für einen Transfer in die Praxis hin.

Rollenspiele dürfen also als wichtige Methode gelten, wenn es darum geht, neues Verhalten einzuüben. Sie werden auch im Unterricht verwendet (vgl. Van Ments, 1985; Ernst, 1976), um neues Verhalten zu lernen und zu üben. Eine methodische Ausgestaltung von Kommunikationskursen nur mit Arbeitsblättern (z.B. Henning & Ehinger, 1999) und der Analyse von Kommunikationssituationen (z.B. Engl & Thurmaier, 2007; Henninger & Mandl, 2003) wie sie oft in Lehrbüchern zur Kommunikation vorkommen (z.B. Crisand & Crisand, 2000), wäre lernpsychologisch wohl nur beschränkt sinnvoll. Eine enaktive Phase im Lernprozess ist notwendig, was sich auch daran zeigt, dass etliche Kommunikationstrainings Rollenspielübungen beinhalten (Henninger & Mandl, 2003; Pallasch & Kölln, 2002; Bachmair et al., 1999; Weinberger, 1998). Auch im Bereich der Kommunikationsausbildung von Medizinerinnen und Medizinern werden Rollenspiele vermehrt eingesetzt und sogar als Prüfungsmodus verwendet (Frey, 2007; Schultz et al., 2007). Für die Lehrpersonen ausbildung sind Rollenspiele bisher eher im Sinne eines allgemeinen Verhaltenstrainings üblich (vgl. Wendlandt, 1977).

Man kann nicht davon ausgehen, dass Praktika zur Umsetzung des Gelernten genügen. Gerade in Bezug auf kommunikative Fertigkeiten können nicht alle berufsrelevanten Kommunikationssituationen ausreichend geübt werden. Einblicke in Eltern- oder Beratungsgespräche sind in Praktika zwar prinzipiell möglich, selten dürfte es aber der Fall sein, dass Praktikantinnen und Praktikanten diese Gespräche selber führen. Es kann sogar sein, dass gerade bei schwierigen Gesprächen, bei denen Studierende viel lernen könnten, aus Datenschutzgründen keine Präsenz von Drittpersonen gewünscht wird. Dieses Problem der Kommunikationsausbildung spiegelt sich auch in der Tatsache wider, dass selbst zu Forschungszwecken teilweise auf simulierte Situationen zurückgegriffen wird. Man spricht dann von Rollenspielexperimenten (z.B. Rückert et al., 2000; Behr, 2005).

Resümierend kann festgehalten werden, dass Rollenspiele zu den gängigen Methoden gehören, um neues Verhalten zu trainieren. Es stellt sich indes die Frage nach der lern-theoretischen Begründung von Rollenspielen.

5 Die theoretische Verortung von Rollenspielen

Theoretisch werden Rollenspiele meist in der Rollen- oder Spieltheorie verankert (Fliegel et al., 1998; Van Ments, 1985; Ernst, 1976), mit historisch-philosophischen Wurzeln im Symbolischen Interaktionismus und Pragmatismus. Bezogen auf eine begründete Wirksamkeit von Rollenspielen für die Entwicklung von Kommunikationskompetenz ist eine theoretische Verortung in der Pädagogischen Psychologie vorzunehmen. Wie erwähnt, ist es ein Ziel, die Theorie für die Praxis nutzbar zu machen. Rollenspiele müssten also diese Transferleistung fördern können. Bezogen auf Kommunikation ist dies auf mehrere Arten notwendig:

1. Transfer von Wissensinhalten in konkretes Anwenden (z. B. das Prinzip Paraphrasieren muss auf einzelne Aussagen angewendet werden können);
2. Transfer der gelernten Einzeltechniken und Haltungen in komplexe Situationen (Paraphrasieren muss nicht nur in Beratungs-, sondern auch in Konflikt- oder Klassensituationen angewendet werden);
3. Transfer von künstlichen Situationen in den Berufsalltag (was im Konfliktrollenspiel angewendet wird, soll auch in der realen Konfliktsituation Anwendung finden).

Da Kommunikationskompetenz in aller Regel auch prozedurales Wissen umfasst und Verhaltensausprägungen nur in sozialer Interaktion schrittweise professionalisiert werden können, sind Bedingungen situierten Lernens zu schaffen. Eine gute Paraphrase in einem konkreten Kontext lässt sich nur ungenügend durch objektive Kriterien operationalisieren (vgl. Weinberger, 1998) und bedarf daher teilweise der sozialen Konstruktion. Der Ansatz der Cognitive Apprenticeship, auf den sich Henninger und Mandl (2003) beziehen, ist mit dieser Ausrichtung konsistent und kann auch bei Rollenspielen explizit berücksichtigt werden. Gage und Berliner (1996) resümieren neun transferbegünstigende Prinzipien. Analoge Ansätze finden sich auch bei Hoefert und König (1977). Im Folgenden wird geprüft, inwiefern die Rollenspielmethode diesen Kriterien gerecht wird und welche Implikationen sich aus dieser Analyse für die Methodenauswahl in der Kommunikationsschulung ergeben.

Eine Trainingssituation sollte *der realen Situation möglichst ähnlich sein* (Gage & Berliner, 1996). Hoefert und König (1977) sprechen von einer zunehmenden Realitätsnähe, differenzieren aber, dass einzelne «relevante Reize» (ebd., S. 172) aus der realen Situation ausreichend sind. Es geht also um die Auswahl von inhaltlich und strukturell prototypischen Situationen aus dem Berufsalltag, vergleichbar mit Standardsituationen im Fussball (z.B. Eckball). Auch in der Kommunikationsliteratur finden sich solche

Standardsituationen. Aich (2008) referiert vor transaktionsanalytischem Hintergrund auf wiederkehrende Situationen aus der Schulpraxis, die er «Spiele» (S. 85) nennt. Unter dem Aspekt «Schwierige Gesprächssituationen» subsumieren Henning & Ehinger (1999) zwei prototypische Situationen aus dem Schulbereich: Gespräche mit unzufriedenen Eltern und Beratungsgespräche beim Übertritt. Leupold (1995, S. 79 f.) stellt analoge Situationen im Kindergarten dar: Eltern suchen Rat; Eltern kritisieren die Erzieherin; die Erzieherin macht sich Sorgen um das Kind und möchte intervenieren; Eltern, die Unzufriedenheit stiften sowie Übergriffe von Eltern. Und nicht zuletzt arbeitet Flammer (2001) mit Settings wie «Geplante Rückmeldung», «Prüfungsgespräch», «Bewerbungsgespräch» und dem «Überbringen einer schlechten Nachricht», die allerdings nicht spezifisch schulbezogen sind. Für Standardsituationen können leicht «konzeptionelle Modelle» (Gage & Berliner, 1996, S. 333) angeboten werden, die es ermöglichen, das eigene Handeln zu planen und zu reflektieren, was zusätzlich einen Transfer begünstigen würde. Strukturelle Kernelemente einer realen Kommunikationssituation sind:

- Es handelt sich um eine dynamische Anwendung, die ein flexibles Anpassen an eine nur partiell kontrollierbare Entwicklung erfordert.
- Es handelt sich in der Regel um eine Situation, in der die Lehrperson unter einem gewissen Druck (Exponiertheit, Handlungsdruck, emotionale Beteiligung etc.) steht.
- Entscheidungen müssen in der Regel relativ schnell gefällt werden.

Im Rollenspiel treffen die Studierenden diese Parameter an. Wenn nur die Ausgangssituation gegeben ist und die Spielenden im Prinzip weitgehend frei sind, wie sie reagieren und handeln wollen, ist man gezwungen, sich der sich entwickelnden Situation anzupassen. Zusätzlich kann der Prozess so gesteuert werden, dass die Spielanweisungen bestimmte Reaktionen vorsehen, die der spielenden Lehrperson nicht bekannt sind. Eine Drucksituation kann künstlich nachgestellt werden, wenn Rollenspiele vor Publikum ausgeführt werden. Die persönliche Betroffenheit, die entsteht, wenn man beispielsweise in einem Elterngespräch über das eigene Verhalten als Lehrperson sprechen muss, kann jedoch kaum authentisch konstruiert werden. Im Rollenspiel kann nicht lange nachgedacht werden, wie beim Ausfüllen eines Arbeitsblatts. Es muss sofort gehandelt werden und die Studierenden merken rasch, dass sich die dynamische sich von der statischen Anwendung unterscheidet. Hoefert und König (1977) weisen auf einen weiteren Aspekt der Situationsrealität hin: Für Übungszwecke muss die Komplexität zuerst reduziert und dann zunehmend der realen Situation angepasst werden. Ein Problem sehen die Autoren darin, dass manche Bedingungen der zugrunde liegenden realen Situation im Rollenspiel nicht bekannt sind. Die Rollenbeschreibungen müssen daher so ausgestaltet sein, dass ein Mass an Situations- und Verhaltensunsicherheit produziert wird, das realen Situationen ähnlich ist.

Ein Pilot bzw. eine Pilotin absolviert etliche Stunden im Simulator bevor er bzw. sie ein reales Flugzeug steuert. Es wird daher empfohlen *viele und vielseitige Übungsmöglich-*

keiten (Gage & Berliner, 1996) anzubieten. Bei Rollenspielen kann Vielseitigkeit durch verschiedene Ausprägungen von Standardsituationen realisiert werden: beim Konfliktlösen etwa Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern, im Lehrpersonenteam, zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und der Lehrperson sowie Konfliktmoderationen zwischen Schülerinnen und Schülern. Damit kann die Grundtechnik unter ähnlichen Bedingungen erprobt werden. Gewisse Gesprächstechniken sind ausserdem in verschiedenen Standardsituationen relevant. So kann das Paraphrasieren sowohl in der ersten Phase der Konfliktlösung wie auch in der Beratungssituation geübt werden.

Bei der Ausgestaltung der Lernsituation ist des Weiteren darauf zu achten, dass durch verschiedene Fallsituationen *viele Beispiele für ein Prinzip* angeboten werden, dabei kann und soll auch *auf Beispiele der Lernenden zurückgegriffen* werden (Gage & Berliner, 1996). Hier wird aber auch deutlich, dass es sinnvoll ist, im Verbund mit Rollenspielen auch andere Methoden einzusetzen. Gerade mit Demonstrationen durch Interventionsgruppen oder Filmsequenzen (vgl. Ausblick), aber auch mit Gesprächstranskriptionen können Beispiele optimal vermittelt werden. Interdependent konzipiert könnte diese Methodenvariation didaktisch wie auch lernpsychologisch mehrwertig zum Tragen kommen (Motivation, Übungseffekte, Rhythmisierung etc.). Bezogen auf den Lerntransfer würde dies auch die *«Stimulusvordifferenzierung»* (ebd., S. 333) begünstigen und dafür sorgen, dass *Teil-Lernschritte erfolgreich abgeschlossen* werde (ebd.). Beispielsweise müssen die Unterschiede zwischen Paraphrasieren und Verbalisieren oder der Selbstoffenbarungs- und der Appellebene verdeutlicht werden, da keine angemessene Reaktion erfolgen kann, wenn diese Ebenen oder Techniken nicht korrekt unterschieden werden können. Dies kann im Sinne von Mikrosequenzen ebenfalls mithilfe von Rollenspielen geschehen (Paraphrasieren wird als Einzeltechnik eingehend praktisch geübt) oder aber mit Methoden wie Arbeitsblättern oder Multimedia-Lernprogrammen (z.B. Henninger & Mandl, 2003).

Durch eine zunehmende Selbstgestaltung sollte den Lernenden die Gelegenheit gegeben werden, selbständig Ziele und Übungssituationen zu formulieren und auszuwählen (Hoefert & König, 1977). Voraussetzung dazu ist Selbstkontrolle (ebd.), anhand von Kriterien, die für jede Standardsituation zu definieren sind und die das eigene Handeln möglichst unabhängig von einer Fremdbeurteilung machen. Über diese verinnerlichten Kriterien können *metakognitive Strukturen* (Gage & Berliner, 1996) zur Selbststeuerung (Hoefert & König, 1977) aufgebaut werden. Durch modellhafte Demonstrationen der Problemlösung oder anschließende begleitete Reflexionsphasen kann die theoriegeleitete Selbstbeurteilung angeleitet werden. Dabei ist jedoch zu beachten, dass eine zunehmende Verhaltensvariabilität angestrebt werden sollte (ebd.). Eine Lehrperson sollte sich in einer gegebenen Situation möglichst flexibel verhalten können und nicht nur auf eingeübte Verhaltensmuster zurückgreifen, die mit Demonstrationen leicht sozialisiert werden. Verhaltensalternativen müssen eingeübt werden können, indem verschiedene Varianten einer Verhaltenssequenz durchgespielt und verglichen werden. Ein Lernen in der Gruppe erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Varianten eingebracht

werden. Hoefert und König (1977) weisen jedoch darauf hin, dass eine Lehrperson ihr Handeln nicht nur als Technik begreifen darf, sondern in der Interaktion auch Haltungen sichtbar werden müssen. Dies kann erreicht werden, indem über Haltungen gesprochen oder mit Videoaufzeichnungen gearbeitet wird, um sichtbar zu machen, wie etwas auf andere wirkt (z. B. Echtheit). Die Autoren sprechen dabei von zunehmender Interaktionskompetenz. Neben Rollenspielen müssen hierzu auch andere Methoden eingesetzt werden (z. B. Biografiearbeit).

Abschliessend kann festgehalten werden, dass das Rollenspiel, neben anderen Methoden, in der Kommunikationsausbildung zur Förderung von Praxistransfer sinnvoll eingesetzt werden kann, wenn es entsprechend den theoretischen Vorgaben umgesetzt wird. In der Umsetzung müssen neben den oben erwähnten Kriterien aber auch lernhinderliche Faktoren (Ängste und Widerstände) berücksichtigt werden (Hoefert & König, 1977). Studierende monieren zuweilen, dass sie Kontext und Vorgeschichte einer Spielsituation zu wenig kennen würden und daher das Zielverhalten unzureichend umgesetzt werden könne. Es wäre dann aufzuzeigen, dass auch in realen Situationen vieles unbekannt sein dürfte und dass für die Spielsituation Prämissen frei definiert werden können. Problematisiert wird ausserdem, dass die Eltern im Rollenspiel Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen und keine richtigen Eltern sind und man daher die Tendenz hat, auch als Lehrperson nur eine Rolle zu spielen. Es ist daher darauf zu achten, die reale Situation möglichst authentisch darzustellen, indem etwa vorgängig erlebte, ähnliche Situationen und Reaktionen realer Protagonisten ausgetauscht werden. Die grösste Schwierigkeit dürfte die Sorge sein, dass die eigene Inkompetenz sichtbar wird. Dem kann begegnet werden, indem Kursleitende aufzeigen, dass auch sie nicht alles perfekt machen (Demonstrationen) sowie Übungsgelegenheiten geschaffen werden, in denen unter Ausschluss von externer Beobachtung trainiert werden kann. Hoefert und König (ebenda) schlagen allgemein betrachtet folgende Massnahmen zum Umgang mit Widerständen vor: (1) Modellverhalten der Lehrperson, (2) Videoaufnahmen von Sequenzen zur Selbstkonfrontation, (3) Verstärkung der Bereitschaft zur Mitarbeit: Lernfortschritte sichtbar machen und positive Rückmeldungen zu Kompetenzen und Ressourcen geben.

6 Ausblick

Die Bedeutung von Rollenspielen wird an der PH Freiburg von Studierenden weitgehend positiv beurteilt, sofern die erwähnten Widerstände berücksichtigt werden. Die Rollenspielmethode kann, wie aufgezeigt wurde, auch lerntheoretisch gut begründet werden. Ausstehend sind bislang aber objektive Daten zur Wirksamkeit von Rollenspielen und ein (fach)didaktischer Diskurs zur Sachstruktur, welche die inhaltliche Grundlage der Rollenspielmethode bildet.

Verstärkt werden müssten Bemühungen, kommunikative Kompetenzen summativ zu prüfen, da in berufspraktischen Prüfungen wie Lehrproben Aspekte kommunikativer Kompetenzen zu wenig erfasst werden. In der Medizin wird dies bereits erfolgreich umgesetzt (Frey, 2007). Dazu müsste festgelegt werden, welches Kompetenz- bzw. Performanzniveau professionelle Lehrpersonen erreichen sollten. Auch wenn das Erreichen von solchen Standards keinen direkten Hinweis auf die Qualität der Methoden gibt (Heid, 2007), so kann damit doch eine Grundlage für künftige Effizienzstudien gelegt werden.

Neben Rollenspielen müssten aber auch andere Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (weiter)entwickelt werden wie z.B. die Erstellung medialer Beispiele von theoriebasierten Gesprächen oder Gesprächssequenzen in verschiedenen Kontexten, wie sie bereits für die Gestaltung von privaten Paarbeziehungen (Engl & Thurmaier, 2007) oder für die Ausbildung von Sozialarbeitenden (Hochschule für angewandte Wissenschaften St. Gallen, 2008) publiziert wurden. Einen ersten Beitrag dazu hat kürzlich Deiner (2009) publiziert. Auch die Gestaltung und Erprobung von vielfältigen Arbeitsblättern, welche spezifisch auf den Lehrberuf zugeschnitten sind (analog zu Henning & Ehinger, 1999), wäre wünschenswert.

Literatur

- Aich, G.** (2008). *Kompetente Lehrer – Ein Konzept zur Verbesserung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich.** (Hrsg.). (2008). *Dossier: Überfachliche Kompetenzen*. Zürich: Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich.
- Bachmair, S., Faber, J., Henning, C., Kolb, R. & Willig, W.** (1999). *Beraten will gelernt sein*. Weinheim: Beltz.
- Behr, M.** (2005). Differentielle Effekte von Eltern-Lehrer-Gesprächen mit empathischen und selbsteinbringenden Interventionen mit Rollenspielexperimenten. *Empirische Pädagogik* 19 (3), 244–264.
- Benien, K.** (2002). *Beratung in Aktion – Erlebnisaktivierende Methoden im Kommunikationstraining*. Hamburg: Windmühle GmbH.
- Bertschy, B.** (2004). *Fachdidaktische Konzeption einer berufsfeldorientierten Pädagogik für die Lehrer/innenbildung*. Bern: Peter Lang.
- Brunner, E.** (2001). *Forschendes Lernen*. Frauenfeld: Lehrmittelverlag des Kantons Thurgau.
- Crisand, E. & Crisand, M.** (2000). *Psychologie der Gesprächsführung*. Heidelberg: Sauer-Verlag.
- Deiner, S.** (2009). *Elterngespräche lösungsorientiert führen*. Mindelheim: Autor.
- Dubs, R.** (1995). *Lehrerverhalten*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Duit, R.** (2004). Fachdidaktiken als Forschungsgebiete und als Berufswissenschaften der Lehrkräfte - das Beispiel Didaktik der Naturwissenschaften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (1), 20–26.
- Dutke, S. & Singleton, K.** (2006). Psychologie im Lehramtsstudium: Relevanzurteile erfahrener Lehrkräfte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 226–231.
- Engl, J. & Thurmaier, F.** (2007). *Gelungene Kommunikation ... damit die Liebe bleibt. Eine interaktive DVD zum Gelingen von Beziehungen für junge Paare*. München: Institut für Forschung und Ausbildung in Kommunikationstherapie e.V.
- Ernst, A.** (1976). *Das Rollenspiel im Unterricht*. Ravensburg: Otto Meier Verlag.

- Flammer, A.** (2001). *Einführung in die Gesprächspsychologie*. Bern: Huber.
- Fliegel, S., Groeger, W.M., Künzel, R., Schulte, D. & Sorgatz, H.** (1998). *Verhaltenstherapeutische Standardmethoden* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz/PVU.
- Frey, P.** (2007). Ärztliche Kompetenzen zuverlässig prüfen – OSCE-Prüfungen im Medizinstudium. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (1), 73–79.
- Fuhr, R. & Gemmler-Fuhr, M.** (2004). *Kommunikationsentwicklung und Konfliktklärung*. Göttingen: Hogrefe.
- Gage, N.L. & Berliner, D.C.** (1996). *Pädagogische Psychologie* (5. vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Göckel, H.** (2000). *Klassen führen - Konflikte bewältigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gordon, T.** (2006). *Lehrer-Schüler-Konferenz* (18. Aufl.). München: Heyne.
- Heid, H.** (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards*. Paderborn: Schöningh.
- Henning, C. & Ehinger, W.** (1999). *Das Elterngespräch in der Schule – Von der Konfrontation zur Kooperation*. Donauwörth: Auer.
- Henninger, M. & Mandl, H.** (2003). *Zuhören – verstehen – miteinander reden*. Bern: Huber.
- Hochschule für Angewandte Wissenschaften St. Gallen.** (Hrsg.). (2008). *worte – zwischenorte. Booklet zum Lehrfilm: Gesprächsmethodik in der Sozialen Arbeit*. St. Gallen: Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Hoefert, H.-W. & König, F.** (1977). Zur Funktion von Rollenspielen im Lehrerverhaltenstraining. In W. Wendlandt (Hrsg.), *Rollenspiel in Erziehung und Unterricht* (S. 167–195). München: Ernst Reinhardt.
- Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium.** (1992). *Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue*. Online unter: www.ccsso.org/content/pdfs/corestrd.pdf (10.7.2009).
- Kiper, H.** (2003). Welche Inhalte sollen das Studium in der Lehrerbildung bestimmen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (3), 342–356.
- Leupold, E.M.** (1995). *Handbuch der Gesprächsführung – Problem- und Konfliktlösung im Kindergarten* (8. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Meijers, A.W.M., Van Overveld, C.W.A.M. & Perrenet, J.C.** (2005). *Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula*. Delft: Delft University of Technology.
- Mienert, M. & Vorholz, H.** (2007). *Gespräche mit Eltern*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Oelkers, J. & Reusser, K.** (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Pallasch, W. & Kölln, D.** (2002). *Pädagogisches Gesprächstraining*. Weinheim: Juventa.
- Palmowski, W.** (1995). *Der Anstoss des Steins*. Dortmund: Borgmann.
- Richert, P.** (2005). *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rückert, E., Schnabel, M. & Minsel, B.** (2000). *Kommunikationsfördernde Gesprächsführung mit Eltern in Kindertageseinrichtungen*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Sachse, R. & Takens, R.J.** (2004). *Klärungsprozesse in der Psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schnebel, S.** (2007). *Professionell beraten - Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Schultz, J.-H., Schoenemann, J., Lauber, H., Nikendei, C., Herzog, W. & Juenger, J.** (2007). Einsatz von Simulationspatienten im Kommunikations- und Interaktionstraining für Medizinerinnen und Mediziner (Medi-KIT): Bedarfsanalyse – Training – Perspektiven. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38 (1), 7–23.
- Schulz von Thun, F.** (2000). *Miteinander Reden – Störungen und Klärungen*. Reinbeck: rororo.
- Spieß, W.** (Hrsg.). (2000). *Die Logik des Gelingens*. Dortmund: Borgmann.
- Tennstädt, K.-C., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H.-D. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)*. Bern: Huber.
- Van Ments, M.** (1985). *Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter* (2. Aufl.). München: Ehrenwirth.

- Wahl, D.** (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2), 157–174.
- Watzlawick, P., Beavon, J. H. & Jackson, D. D.** (2000). *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen – Paradoxien* (10. unv. Aufl.). Bern: Huber.
- Weinberger, S.** (1998). *Klientenzentrierte Gesprächsführung - Eine Lern und Praxisanleitung für helfende Berufe*. (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Wendlandt, W.** (Hrsg.). (1977). *Rollenspiel in Erziehung und Unterricht*. München: Reinhardt.

Autor

Markus Gerteis, lic. phil., Pädagogische Hochschule Freiburg, Murtengasse 24, 1700 Freiburg (Schweiz), gerteism@edufr.ch

